



Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires ?

Pascal Clerc

► To cite this version:

Pascal Clerc. Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires?. L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives, ESF, p.137-146, 2006. halshs-00140140

HAL Id: halshs-00140140

<https://shs.hal.science/halshs-00140140>

Submitted on 5 Apr 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires de géographie ?¹

projet de proposer une lecture de cette situation curieuse à partir de l'analyse de manuels scolaires³.

Une étrange absence

À l'exception de ceux des classes de 4^{ème} et de 1^{ère}, tous les programmes permettent potentiellement d'étudier Israël et les Territoires palestiniens : par le biais d'une géographie du monde dans les classes de 6^{ème}, de 3^{ème} et de Terminale, d'un programme traitant notamment de l'Asie en 5^{ème} et d'une géographie générale en 2^{nde}. Pourtant, très peu de textes et d'images renvoient à cet espace. L'exemple des photographies est révélateur : sur un corpus potentiel d'environ 5000 clichés⁴, 12 présentent des lieux israéliens ou palestiniens. Au total, 29 documents abordent ce sujet, auxquels il convient d'ajouter quelques mentions dans les textes-auteurs. Malgré la minceur du corpus disponible, deux thématiques sont repérables ; la première concerne la ville de Jérusalem, la seconde – la plus développée – les différents problèmes liés à la gestion de l'eau.

Les lieux ont fréquemment une fonction dominante dans l'économie générale du discours scolaire. Pour Jérusalem, le registre est double : évoquer des religions, montrer le poids de l'histoire dans l'organisation des espaces urbains. Dans les deux cas, textes, cartes et photographies orientent le regard vers un unique aspect : celui d'un espace commun aux trois grandes religions monothéistes. Par conséquent, les représentations proposées concernent exclusivement la vieille ville et plus particulièrement le mur des Lamentations et le mont du Temple/esplanade des Mosquées. Plus que les tensions attribuées à la proximité spatiale de

³ Le corpus utilisé est constitué de 42 manuels de collège et de lycée parus entre 1992 et 2002. Il se compose de cinq manuels de 6^{ème}, six manuels de 5^{ème}, cinq manuels de 3^{ème}, quinze manuels de 2^{nde} et onze manuels de terminale. Huit éditeurs sont représentés : Belin, Bertrand-Lacoste, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan.

⁴ Cette évaluation est réalisée à partir des comptages réalisés par D. Niclot, 1999. Il recense en moyenne, par génération de manuels, entre 122 et 165 photographies ; une extrapolation prenant en compte les ouvrages des autres niveaux permet d'arriver à ce chiffre approximatif de 5000 clichés (42 manuels et environ 120 photographies par manuel).

lieux hautement symboliques pour le judaïsme et l'islam, c'est la concentration unique de lieux saints de religions différentes qui est mise en mots et en images.

Le thème de l'eau est plus spécifique des manuels de Seconde puisqu'il constitue une des six questions du programme mis en œuvre à la rentrée 2001 : "*L'eau, entre abondance et rareté*". Un seul des six manuels afférents à ce programme ne choisit aucun exemple au Moyen-Orient ; la plupart traitant même précisément, parfois de façon assez conséquente, de la question de l'eau en Israël et Palestine. Par des tableaux de chiffres (potentiel des nappes et consommation), des cartes, plus rarement des photographies ou des textes, est mise en évidence la rareté de la ressource, donc l'enjeu qu'elle constitue et parfois les conflits qu'elle engendre. Deux ouvrages prennent parti et analysent le partage inégal de l'eau entre Israéliens et Palestiniens des Territoires comme une injustice.

Les enjeux frontaliers et le concept de frontière pourraient être, étant donné le contexte, des objets d'étude récurrents. Il n'en est rien. Dans les manuels scolaires de Seconde, le choix exclusif des études de cas concerne la frontière qui sépare les États-Unis et le Mexique.

Au-delà du constat, des questions se posent qui interrogent la fonction sociale de la discipline scolaire. Presque sans images et sans mots, Israël et les Territoires palestiniens sont exclus de la culture scolaire en géographie.

Pour expliquer cette situation, la référence à l'ensemble du Moyen-Orient est essentielle ; c'est notamment parce qu'il est situé dans cette région du monde que le sous-ensemble israélo-palestinien est absent de la culture scolaire en géographie. Les programmes et leur relatif conformisme autour des modèles étatique et continental de découpage de l'espace ne peuvent intégrer facilement un ensemble spatial qui ne relève ni d'un modèle, ni de l'autre. C'est une première piste d'explication. Elle se prolonge naturellement par l'intermédiaire des représentations relatives à l'Asie qui n'intègrent pas le Moyen-Orient. Les deux autres interprétations possibles de cette situation renvoient cette fois précisément à l'espace israélo-palestinien. D'abord le rôle des manuels scolaires, leur dimension commerciale font qu'ils ne peuvent sans risques intégrer des questions très polémiques. Ensuite, on peut invoquer une double spécificité française : d'une part une conception de la nation qui exclut les communautés de la sphère publique, d'autre part une possible relation d'identification de certains Français vis-à-vis des deux communautés en présence dans la région israélo-palestinienne.

Les États explicitement mentionnés dans les programmes de géographie (Clerc, 2002) ne sont jamais moyen-orientaux⁵ et le Moyen-Orient dans son ensemble ne figure pas non plus dans ces programmes. Il faut remonter aux textes officiels de la seconde moitié du XIXe siècle pour trouver au programme l'étude de *"l'Asie connue des Anciens, entre la Méditerranée et l'Indus"* (programme de 6^{ème} de 1857) et de la *"Perse, Caboul, Afghanistan (sic), Hérat, Turkestan. Turquie d'Asie, Arabie"* (programme de 2^{nde} de 1857). À partir des programmes de 1902, la géographie scolaire se normalise, les libellés se stabilisent et s'indurent autour de deux modèles : l'État et le continent, qui excluent le Moyen-Orient.

Autre élément de rejet : le flou concernant les limites de la région. Il ne colle guère avec une culture scolaire dans laquelle la fixation de bornes précises fonde les études d'espaces. Le Moyen-Orient s'étire de la vallée du Nil aux confins de l'Afghanistan pour Yves Lacoste (1993), *"de la Libye à l'Afghanistan et de la Péninsule Arabique à l'Iran"* pour Georges Mutin (1995), voire du Maroc au Pakistan pour d'autres. La terminologie achève de brouiller la perception de cet ensemble instable : après Levant et Proche-Orient, *"la notion de Moyen-Orient s'est récemment imposée"* selon George Mutin, mais les tenants du choc des civilisations repèrent une "aire islamique" et le gouvernement et les médias étasuniens parlent aussi, voire plus fréquemment, de *Near East* que de *Middle East* sans différencier vraiment les deux expressions ; à la différence d'Yves Lacoste pour qui le Proche-Orient ne désigne que les *"États riverains de la Méditerranée orientale"*.

Question de représentation enfin : le programme de la classe de 5^{ème} actuellement en vigueur définit trois objets d'enseignement, *"L'Afrique, l'Asie et l'Amérique"*. Avant des études de cas, les grands traits de chaque continent doivent être fixés ; ainsi *"la diversité de l'Asie (du Moyen-Orient à l'Extrême-Orient)"* qui rappelle le rattachement conventionnel du Moyen-Orient à cet ensemble continental. Mais les représentations dominantes de l'Asie ne s'accordent guère avec le texte officiel et participent de l'occultation de sa partie occidentale. En témoignent, les doubles-pages qui ouvrent chaque grande section des manuels ; illustrées par une ou plusieurs images, elles associent l'espace étudié à une représentation dominante. L'analyse de ces documents pour la partie "Asie" des manuels de 5^{ème} est éclairante : des paysages verdoyants de rizières en Chine, aux Philippines ou en Indonésie alternent avec des images de foules et de gratte-ciel à Kobé, Shanghai ou Hongkong, et d'autres de bains rituels

⁵ Selon les définitions les plus couramment retenues de cet espace.

dans le Gange ou de fête bouddhiste au Japon. Le Moyen-Orient, ses déserts (humains et climatiques) et sa culture islamique, n'entrent d'évidence pas dans ces schémas mentaux.

Comme l'Europe de l'Est, qui est aussi absente de la culture scolaire, le Moyen-Orient apparaît comme un "*entre-deux*" qui échappe aux représentations communes et aux modalités figées de découpage qui organisent le monde vu de l'école.

Un sujet qui fait peur ?

Parce que les manuels scolaires sont destinés à des enfants et adolescents et parce qu'ils sont perçus comme une forme d'expression officielle, les parents d'élèves, les enseignants eux-mêmes et l'institution à laquelle ils appartiennent ont des exigences de neutralité et d'objectivité vis-à-vis de ceux-ci. Ces exigences se traduisent souvent par une méfiance et une mise à l'écart des sujets jugés trop sensibles. Pour les mêmes raisons, les manuels sont très surveillés par divers groupes de pression qui veillent à ce que les causes qu'ils défendent soient traitées "convenablement". Ces impératifs sont pris au sérieux par les éditeurs et directeurs de collections en raison notamment d'enjeux financiers considérables.

Dans ces conditions, aborder des questions sensibles peut être perçu comme un risque inutile. La question israélo-palestinienne est bien sûr concernée. Comment prendre en compte de façon rigoureuse la complexité d'une situation qui change sans cesse ? Comment équilibrer des points de vue diamétralement opposés ? Comment utiliser sans prendre de risques une toponymie "communautarisée"⁶ ? Quelle terminologie retenir pour désigner les parties en présence ? Sur quelles données s'appuyer lorsque les scientifiques ne sont pas d'accord⁷ ? Sauf à rester à un niveau de généralité peu compatible avec le projet de décryptage d'une situation

⁶ Par exemple, les musulmans parlent de "*l'esplanade des Mosquées*", les juifs du "*mont du Temple*" pour désigner la partie Est de la vieille ville. Utiliser dans une phrase l'une ou l'autre des acceptions ne prend bien sûr pas du tout le même sens.

⁷ Par exemple, certains géographes israéliens et palestiniens, quant à l'extension ou non des implantations israéliennes à Gaza et en Cisjordanie.

aussi complexe, tout éditeur qui fait entrer la question israélo-palestinienne dans ses manuels prend le risque d'être contesté par les tenants de l'un ou l'autre des points de vue⁸.

C'est le cas dans un des ouvrages pour la classe de 2^{nde} qui aborde le plus précisément la question. Le manuel Hatier (2002) propose une étude de cas intitulée *"L'eau en Palestine, un enjeu conflictuel"*. Celle-ci est fondée sur divers documents : un texte, des tableaux de chiffres, une image satellitale et une carte inspirée de l'ouvrage *"L'eau dans le monde arabe"* (Mutin, 2000). La carte reproduite dans le manuel comporte certaines erreurs factuelles, par exemple des usines de dessalement de l'eau de mer mal placées, qui ne prêteraient pas à conséquence relativement à d'autres sujets. Ces erreurs sont néanmoins remarquées et utilisées comme un indice du discrédit de l'ensemble. Mais l'essentiel du débat se cristallise sur un tracé, son mode de représentation et sa légende. Ce tracé est fondé sur un courrier envoyé en 1920 par Chaim Weisman (ou Weismann), leader du mouvement sioniste, à David Lloyd George, Premier Ministre britannique. C. Weisman présente un projet de frontières pour la *"Palestine"* prenant en compte *"son approvisionnement en eau pour l'irrigation et pour la production d'électricité"*. Ce courrier montre clairement que l'eau est une préoccupation ancienne des sionistes.

Mais est-il pertinent de le rappeler sur une carte présentant la situation contemporaine ? Est-ce que cela permet d'éclairer les élèves ? Est-il acceptable de cartographier, et donc d'interpréter, des propositions qui n'avaient à l'origine qu'une forme textuelle ? Les auteurs du manuel ont répondu affirmativement à ces questions en proposant cette carte qui montre que les travaux d'hydraulique de l'actuel État israélien relèvent d'une politique planifiée inscrite dans une continuité historique. Ce qui permet une contextualisation pour l'équipe du manuel Hatier relève de l'anachronisme pour certains, parents d'élèves ou groupes de pression favorables aux orientations actuelles du gouvernement israélien. La contestation des choix de l'éditeur est facilitée par les erreurs factuelles mentionnées plus haut et par des approximations. Sans doute pour rendre le propos plus accessible à des élèves de 2^{nde} et plus démonstratif, les éditeurs ont simplifié la légende avec une formule lapidaire qui mentionne la *"limite de l'État juif selon les sionistes (1920)"* même si une note précise ensuite le propos. Le tracé, forcément approximatif puisque la référence initiale n'est que textuelle, est

⁸ Diverses organisations juives sont particulièrement attentives au traitement des questions concernant l'État israélien et les Territoires palestiniens. En 2001, l'éditeur Hachette dut réimprimer un manuel pour les classes de 1^{ère} littéraire. Les pages contestées abordaient le problème de l'eau d'une façon jugée inacceptable.

un autre objet de débat : la carte proposée par le manuel Hatier fait passer la limite sud-ouest de ce projet de frontière de 1920 à l'intérieur de l'actuel État égyptien et, d'après l'échelle, à une cinquantaine de kilomètres de la ville de Gaza. D'autres représentations cartographiques, notamment celle proposée par G. Benssoussan (2002), proposent une limite passant à une trentaine de kilomètres de Gaza et n'empiétant pas sur le territoire égyptien. En outre, le trait gras très visible qui figure cette limite semble l'information exclusive de la carte. Ces précisions peuvent sembler superfétatoires. Elles sont néanmoins l'objet de conflits qui éclairent la réticence des éditeurs à aborder des questions sensibles.

Stratégie commerciale et engagement pour une géographie traitant de ce qui est en jeu dans le monde ne font pas bon ménage. La lecture vigilante des ouvrages scolaires ne peut bien sûr être condamnée ; nécessité civique, elle permet de corriger des erreurs et d'éviter certaines dérives. Néanmoins, elle cultive la frilosité de la plupart des éditeurs face aux questions sensibles.

L'École en dehors du politique

Le "*refus du politique*" pointé par François Audigier (1993) est une tradition des programmes français de géographie (et d'histoire), et peut-être plus largement du système éducatif national. Ce refus, c'est notamment celui des "*questions socialement vives*" définies par Alain Legardez (2001) comme des questions qui "*représentent un enjeu pour la société et suscitent des débats voire des conflits*".

Quelles sont ces questions ? Manifestement pas celles qui traitent des inégalités socio-économiques ; elles sont abordées sans retenue dans les ouvrages contemporains. La pauvreté et l'extrême richesse, même dans leurs aspects les plus choquants, ne sont pas occultées. À l'échelle du monde ou du territoire national, ces questions font partie de la culture scolaire en géographie.

Non, les enjeux essentiels sont ailleurs, du côté des identités collectives et des communautés. Sans être spécifiquement française, cette question prend des formes particulières en France (Schnapper, 1994 et 1998) où la citoyenneté française ne peut être qu'individuelle et nationale. Dans la sphère publique, les appartenances "intermédiaires", qu'elles soient ethniques, culturelles et/ou religieuses, ne sont pas reconnues. L'école, espace

public, témoigne clairement de cette limite. On l'a vu, on le voit encore, avec des débats qui sembleraient ailleurs incongrus, dans les pays anglo-saxons notamment, comme ceux existant autour des récurrentes affaires de "foulards" ou autres attributs vestimentaires.

Dans ces conditions, il est probable que l'étude de certains problèmes, fondés en partie ou en totalité sur des appartenances communautaires, soit perçue plus ou moins confusément comme une menace, c'est-à-dire comme une irruption possible des communautés dans la sphère publique.

C'est une préoccupation récurrente des instances éducatives françaises. Par exemple, en février 2003, Luc Ferry et Xavier Darcos proposaient dix mesures visant à "*circonscrire les dérives communautaristes à l'école*" (*Le Monde* du 27 février 2003) pour faire face à une augmentation supposée des incidents racistes et antisémites. Fait significatif, la plupart de ces mesures visaient à identifier et sanctionner des comportements coupables puis à proposer une ligne de conduite pour faire face à ces incidents. La répression, et plus globalement l'intervention après les incidents, l'emportèrent sur l'éducation à des formes de coexistence communautaire et sur la prévention. Ces axes d'intervention, qui imposent de parler des questions relatives aux communautés, furent renvoyés à plus tard et aux travaux d'une commission du Ministère de l'Éducation nationale et d'experts. La crainte de faire entrer la conscience communautaire dans l'espace public qu'est l'école est la plus forte et rejoint les préoccupations des auteurs de manuels et des éditeurs qui évitent de faire référence à des communautés en conflits.

Dans une précédente recherche consacrée au Monde Indien dans les manuels scolaires (Clerc, 2001), j'ai montré que les problèmes entre communautés religieuses étaient éludés dans le sous-continent par l'occultation de la diversité et par conséquent par la présentation d'un espace homogène habité par une société homogène d'Hindous/Indiens. Sans Musulmans, sans Sikhs, sans minorités nationales, les conflits n'ont plus de raison d'être. Autre exemple, la dissimulation, dans les manuels scolaires, des bidonvilles et autres formes d'habitat précaire – habitats qui sont aussi marqués par une forte homogénéité ethnique – disséminés sur tout le territoire français, que ce soient ceux des Trente Glorieuses ou de la période actuelle (Clerc, 2002). Le fait n'est pas nouveau. Dans une étude sur l'enseignement de la géographie en France et en Suisse au XIX^e siècle, J-L Piveteau évoque une "*déontologie tacite*" qui consiste à "*glisser sur ce qui pouvait diviser*" (1998). La constitution du lien social qui fait la communauté des citoyens passe par la production de savoirs consensuels et l'occultation des différences et des conflits (Durand et Roumégous, 1996).

Le conflit israélo-palestinien, plus que tout autre, fait partie de ces questions que certains souhaitent éluder parce qu'il réveille de vieux démons et met en présence deux communautés qui ont à voir avec la France. D'une part la communauté juive de France, la plus importante d'Europe avec ses 600 000 représentants dont une frange non-négligeable soutient la politique de l'État israélien ; d'autre part des Français musulmans et des musulmans vivant en France qui sont susceptibles pour une partie d'entre eux de s'identifier aux Palestiniens des Territoires et aux Arabes israéliens. Dans la culture scolaire en géographie, particulièrement dans les manuels, faute de pouvoir nier l'une ou l'autre des communautés, on évite de les nommer et de les caractériser. Restent au mieux des lieux, des hauts lieux, des ressources et des contraintes.

Depuis plus d'un demi-siècle, l'État israélien, les Territoires palestiniens et plus largement le Moyen-Orient sont au cœur de multiples enjeux, mais restent en marge des programmes de géographie. Le refus, à mes yeux justifié, d'une société communautariste conduit à ces curieuses pratiques qui relèvent de la politique de l'autruche : ne pas parler de problèmes concernant des communautés permettrait d'éviter les dérives communautaristes. Cette façon de voir et de faire me semble d'emblée condamnée car elle a été rendue inefficace par le développement des médias en général et de la télévision en particulier qui, plus ou moins bien, traitent abondamment de ces questions. Un des rôles des enseignements disciplinaires, ici la géographie, ne serait-il pas justement de proposer aux élèves de décrypter, de prolonger et de commenter les messages médiatiques ?

D'autre part, ces pratiques sous-estiment les géographes et leur science ; la géographie a changé, plus personne ou presque ne se satisfait de l'inventaire, les géographes sont capables par l'usage de concepts spatiaux d'envisager la complexité du monde, d'établir des faits, d'identifier des acteurs et des actions dans l'espace, de proposer des interprétations et donc de mettre à distance des questions vives.

Enfin, il ne faudrait pas oublier le rôle des enseignants. Même si une partie d'entre eux, en raison de craintes multiples, préfèrent éluder les questions vives, les autres permettent que les faits, les points de vue et les savoirs diffusés par les médias (ou parfois par les manuels scolaires) ne soient pas livrés brutalement aux élèves. En posant des questions, en sensibilisant à la nature et à l'origine des discours iconiques ou textuels, en formant au sens critique, ils confrontent les élèves à la complexité des problèmes et permettent de prendre quelque distance.

"Pour vivre ensemble comme citoyen, il n'est pas nécessaire que les hommes (et femmes) se ressemblent et visent au maximum de consensus entre eux. Ce qu'il faut, c'est que les citoyens soient capables d'organiser leurs différences." Ces mots du philosophe Herman Van Gunsteren (1999) indiquent une voie, certes étroite, que la géographie scolaire gagnerait à emprunter, faute de quoi elle pourrait retourner très vite à sa fonction d'inventaire et de cadre des actions de l'histoire.

Rigidités

Concluons par une proposition qui pourrait faire l'objet d'une nouvelle réflexion : et si la géographie scolaire n'était tout simplement plus adaptée à ce que l'on peut attendre aujourd'hui d'une éducation géographique, c'est-à-dire d'une éducation qui permette à chacun de d'exercer sa citoyenneté dans le monde ? La rigidité des formes du discours scolaire et des pédagogies mises en œuvre au sein de l'enseignement géographique n'est-elle pas discordante avec la souplesse nécessaire à l'étude de questions vives ?

Le savoir géographique scolaire se décline principalement par le biais de morceaux de l'espace terrestre, les tentatives d'approches plus conceptuelles ayant fait long feu. La seule exception à ce modèle concerne la classe de seconde et les entrées thématiques du programme de géographie. Mais, comme on a pu le constater, les régions du monde choisies par les auteurs des manuels de seconde sont en général celles qui sont étudiées dans les autres programmes. C'est cette rigidité qui participe de l'ignorance de grandes parties de l'espace mondial. L'espace israélo-palestinien n'est pas le seul à être concerné ; l'Océanie, la Scandinavie, la plus grande partie de l'Amérique du Sud sont, de la même manière, « hors programme ».

Rigidité encore, spatiale et temporelle, qui favorise l'étude des mêmes espaces à l'échelle de l'ensemble du territoire national (dans le cadre d'une éducation nationale) et sans grand changement tout au long du XX^e siècle.

Rigidité toujours, frilosité aussi, de pratiques pédagogiques dominantes qui exposent un ensemble de savoirs positifs sur le monde, au détriment du débat et de la confrontation des points de vue. Rigidité enfin, d'une conception sanctuarisée de l'école au sein de laquelle, les

individus seraient des élèves avant d'être des citoyens en formation, avec leur histoire, leur identité, leur culture.

Au risque de s'attirer les foudres des contempteurs du système éducatif français, toujours prompts à s'enflammer sur la baisse supposée du niveau des élèves et des exigences des élèves, ne peut-on suggérer qu'il serait temps d'apprendre (apparemment) moins pour apprendre autrement ?

Bibliographie

AUDIGIER, F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, Paris VII

BENSOUSSAN, G. (2002) *Une histoire intellectuelle et politique du sionisme*. Paris : Fayard

CLERC, P. (2001) Le monde Indien dans les manuels : la mise aux normes scolaires. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 7-21

CLERC, P. (2002) Les villes de la culture scolaire en géographie. *Mappemonde*, n°65, p. 34-38

CLERC, P. (2002) *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : PUR

DURAND, M-F. et ROUMÉGOUS, M. (1996) Le fardeau de l'école républicaine ? *Le Débat*, n°92, p. 58-67

DURAND-DASTÈS, F. et MUTIN, G. (1995) *Afrique du Nord : Moyen-Orient / Monde indien*. Paris : Belin / Reclus

LACOSTE, Y. (1993) (dir.) *Dictionnaire de géopolitique*. Paris : Flammarion

LEGARDEZ, A. (2001) *La didactique des sciences économiques et sociales : bilan et perspectives*. Publications de l'Université de Provence

MUTIN, G. (2000) *L'eau dans le monde arabe*. Paris : Ellipses

NICLOT, D. (1999) *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*. (Thèse, Paris VII)

PIVETEAU, J-L. (1998) Contribution des géographes au développement de l'idée nationale, en France et en Suisse dans les deux premiers tiers du XIXe siècle. Colloque *Décrire, écrire et figurer l'espace, 4 et 5 décembre 1998, Tours*

REY, V. (1992) *L'Europe de l'Est*. In BAILLY, A, FERRAS, R. et PUMAIN, D. *Encyclopédie de la géographie*. Paris : Économica, p. 827-838

SCHNAPPER, D. (1994) *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard

SCHNAPPER, D. (1998) *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard

VAN GUNSTEREN, H. (1999) Citoyenneté ou enclavisme. *Les cahiers de la Villa Gillet*, n°8, p. 103-109

